

# **Esettanulmány egy angol írástechnikát fejlesztő kurzus összetett oktatói értékelésének hatékonyságáról**

CSIBY ÉDUA BOGLÁRKA

## **Bevezetés**

Az összetett, egymásra épülő oktatói értékelés és a különböző javítási módok alkalmazása hatékonyan képes működni az angolt idegen nyelvként tanulók írástechnikát fejlesztő kurzusán. A tanulók így képessé válnak, hogy egyénileg megtalálják a számukra megfelelő szerkesztési módot, amelyet következetesen és megbízhatóan tudnak alkalmazni. A kurzuson az írástechnika fejlesztésében a korrektúra-változat használata és a portfólió készítése kiegészítő elemként a többszintű értékelés hatékonyságát segítette. A korrektúra készítésével a tanulók önellenőrzési stratégiája fejlődhetett, mert így az írásaik félobjektív olvasóivá válhattak, és az értékelés első részét saját maguk alapozták meg.

A jelen esettanulmány egy nagyobb kutatás részeként elsősorban az eltérő oktatói értékelés és a tanulók javítási módjainak hatékonysága közötti kapcsolat vizsgálatára tesz kísérletet. A tanulmány középpontjában az eredményes szerkesztési folyamat nyomkövetése áll, az említett szempontok összevetésével. Továbbá elemeztem, hogy a szerkesztés folyamán a különböző írásos oktatói javítási módok értelmezése milyen mértékben volt sikeres a tanulók szempontjából.

## **Elméleti háttér**

Az írásos javítási módok vizsgálata a kutatások egyik központi érdeklődési pontjának számít. Egyik első ilyen kutatás Truscott nevéhez fűződik, aki úgy véli, hogy a nyelvtani hibákra koncentráló javítás nem tartozik az eredményes értékelés közé, és akár káros is lehet, ha a diákok így a nyelvtani pontosságra koncentrálnak törekednek arra, hogy sikeresebb írókká váljanak, és nem fektetnek hangsúlyt a szövegük stilisztikai és strukturális megformázására.<sup>1</sup>

A jelen kutatás nem kíván a vita ilyen irányú részéhez szervesen kapcsolódni, hanem az értékelést egy tágabb keretben, konstruktív szerepében vizsgálja. Kifejezetten a különböző típusokra és a tanulói értelmezésekre koncentrálok. Bitchener, Young és Cameron úgy találták, hogy a vegyes értékelési skála jelentősen befolyásolta a tanulók teljesítményét és pontosságát. Megállapították, hogy a direkt szóbeli és írásos javítás együttes alkalmazása hosszú távon hatékonyabban segítette a helyes nyelvhasználatot, mint magában a direkt írásos javítás.<sup>2</sup>

Ferris – hasonlóan a jelen tanulmány kérdésfeltevéséhez – a különböző típusokat vetette össze a tanulók sikeres alkalmazási módjaival, és arra a

---

<sup>1</sup> TRUSCOTT 1996.

<sup>2</sup> BITCHENER – YOUNG – CAMERON 2005.

konklúzióra jutott, hogy a két javítási mód együtt hosszú távon szignifikánsan csökkentette a hibák számát, és javult a nyelvhelyesség is.<sup>3</sup>

A tanári értékelésnek, visszajelzésnek két fő típusa különböztethető meg: a direkt és indirekt forma. Ellis definíciója értelmében a direkt javítás során az oktató egyértelmű jelöléssel megadja a helyes nyelvi formát vagy kifejezést, míg az indirekt típusnál a hiba megjelölését (aláhúzás, bekarikázás) nem követi kiegészítő magyarázat vagy javaslat.<sup>4</sup>

A portfólió alapú követelményrendszer is további lehetőséget kínál a tanárnak a visszajelzésre, illetve a tanulóknak, hogy alakítsanak a szövegükön és önellenőrzést végezzenek. Penaflorida úgy fogalmazta meg, hogy a tipikus írásos portfólió tartalmazza a tanulók teljes munkáját, amely az összeteljesítményüket határozza meg, de olyan munkák is részei lehetnek, amelyeket a tanulók maguk választanak ki.<sup>5</sup> Hamp és Lyons egy esettanulmányban arra a következtetésre jutott, hogy nem egyértelmű ezen metódus jótékony hatása a tanulókra nézve, de többek között a szerkesztési képességet fejleszti, amely további visszajelzési potenciállal bír az oktató szempontjából. Ebben az esetben két összetett folyamat kötődik egymáshoz, ami végül eredményes értékeléshez vezethet.<sup>6</sup>

Taki középfaladó diákok portfólió-alapú kurzusát vizsgálta, és azt találta, hogy a portfólió egy komplex és megbízható értékelési módnak bizonyult, amely a tanulók írástechnikájának minden részére hatással volt.<sup>7</sup>

## Kutatói kérdések

- A tanulmány az alábbi kérdésekre kereste a választ:
- Milyen hatással van az írástechnikára és az írás folyamatára a korrektúra készítése?
- Milyen javítási módokat és milyen mértékben alkalmaz a kurzus oktatója?
- Eltérően értelmezik és alkalmazzák a kapott értékelést és javítási módokat a hallgatók?
- Milyen hatással volt az összetett értékelés a tanulók összeteljesítményére?

## A kutatás résztvevői

Az esettanulmányban három, az angolt idegen nyelvként tanuló egyetemi hallgató vett részt. Egyikük alkalmazott nyelvészeti mesterképzési programban tanul, a másik két tanuló pedig negyedéves hallgató az ötéves tanárképzési programban. A résztvevők mindegyikének volt már írástechnikát fejlesztő kurzusa, így volt már tapasztalatuk ebben. Mindhármukkal retrospektív interjút

---

<sup>3</sup> FERRIS 2006.

<sup>4</sup> ELLIS 2009.

<sup>5</sup> PENAFLORIDA 2002.

<sup>6</sup> HAMP – LYONS 2006.

<sup>7</sup> TAKI 2011.

készítettem, amelynek fő kérdései az előzetes tapasztalataikhoz, a különböző javítási technikáikhoz és a teljesítményük értékeléséhez kötődtek.

## **Alkalmazott módszerek**

### *A kutatás alapja*

A kutatás a Pécsi Tudományegyetem 2017/2018-as akadémiai év őszi szemeszterében oktatott angol tudományos írástechnikát fejlesztő, Academic Writing Skills című kurzushoz köthető. A kurzuson mesterszakos és osztatlan tanárképzésben tanuló hallgatók vettek részt. A kurzus fő célja volt, hogy a hallgatók megismerkedjenek a különböző diszkurzusok írásos műfajaival, és elsajátítsák a formális műfajok mind stilisztikai, mind formai sajátosságait. A szemeszter első felében a hallgatók minden héten egy előre megadott témában vagy adott formai megkötésben rövid, korrektúrával ellátott írásokat készítettek. A kurzus oktatója mindegyikhez direkt és indirekt értékelést, javítási ajánlást fűzött, amely nemcsak a nyelvtani hibajavításra összpontosult, hanem a tartalomra, stilisztikai megformáltságra is. A hetedik hét végén a tanulók átszerkeszthették a beadott írásaikat a kapott ajánlások, értékelés alapján, végül pedig egy portfólióban összesítették azokat.

### *Adatgyűjtés módjai*

Az adatgyűjtés a tanulók beadott korrektúrázott, tanári értékeléssel ellátott írásaiból összeállított, és a portfólióban összesített írásokból álló mintából, valamint a hallgatókkal készített retrospektív interjúkból állt. A félig-strukturált interjúk fő kérdései azzal foglalkoztak, hogy a résztvevők milyen előzetes tapasztalatokkal rendelkeznek az írástechnika hatékony fejlesztéséről, milyen stratégiákat használnak, milyen értékelést vélnek hatásosnak.

### *A kutatás folyamata*

Elsőként összegyűjtöttem a korrektúrázott írásokat és portfóliókat a véletlenszerűen választott három tanulótlól. Ezt követően elemeztem a hibajavítási technikákat, majd kategóriákba rendeztem őket. Összesen öt ilyen kategóriát különböztettem meg, amelyek a következők voltak: nyelvtani, lexikai, tartalmi, betűzés és pontozás. Hasonló analógiával elemeztem az oktató értékelését, s javítási módjait két fő, Hendricksontól<sup>8</sup> átvett kategóriába (direkt és indirekt javítás) soroltam. Az alkategóriák a könnyebb összehasonlítás érdekében megegyeztek a tanulói javítási módok kategóriáival. A kategóriába sorolás után azt elemeztem, hogy a hallgatók hogyan tudták értelmezni az oktatói visszajelzéseket és javítási ajánlásokat. Ebből a célból alkalmaztam a Ferris<sup>9</sup> által bevezetett hibajavítást kezelő módokat. Továbbá félig-strukturált, retrospektív

---

<sup>8</sup> HENDRICKSON 1978.

<sup>9</sup> FERRIS 2006.

interjút készítettem a kutatás résztvevőivel, amelyekből átiratot készítettem, és a kutatói kérdéseket figyelembe véve elemeztem, és összevetve a írásaik elemzésével válaszoltam az előzetes kérdésekre, illetve megvizsgáltam a fejlődésük menetét.

## Eredmények

### *A korrektúra alkalmazásának hatása*

Az első kutatói kérdés arra irányult, hogy a hallgatók milyen tudatosan és hatékonyan készítik el a korrektúra-változatokat, és hogy milyen hatással van ez az írás folyamatára. A tanulók hibajavítási módjait külön kategóriákba soroltam, és egyenként elemeztem az összehasonlíthatóság érdekében.

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) „A” tanuló különböző hibajavítási módjait gyűjtöttem össze a különböző típusokra és az egyes szövegekre lebontva:

Hibajavítás módja	1.hét	2. hét	3. hét	4. hét	5. hét	7.hét	8.hét	Összesen
Grammatikai	0	1	1	2	2	1	2	12
Lexikai	0	0	0	1	0	2	1	5
Tartalmi	0	0	1	0	0	2	2	5
Betűzés	0	0	0	0	0	1	0	1
Központozás	0	2	0	0	0	0	0	2
Összesen	0	3	2	3	2	6	5	<b>24</b>

**1. táblázat: „A” tanuló hibajavítási módjainak száma hetenként**

„A” tanulónál a heteket tekintve megfigyelhető, hogy szignifikánsan tudatosabbá vált a korrektúra alkalmazásában, mert a legtöbb javítást az utolsó három hétben tette. Az utolsó két alkalommal az összes javítása 45,8%-át teljesítette. Összegezve elmondható, hogy többnyire grammatikai, lexikai és tartalmi elemre irányuló hibajavítást alkalmazott a szövegein. Az interjúval való összevetés is ezt igazolja, mert megemlítette, hogy a nyomtatás előtt mindig figyelmesen átnézi, javítja még a szövegét, mert a nyomtatott változatot a véglegesnek tekinti. Úgy vélte, hogy magának nehezebben tűnik fel egy-egy hiba, mint egy külső szemlélőnek, mint barátainak vagy családjá egy tagjának.

A következő táblázatból (2.táblázat) „B” tanuló hibajavítási technikájára vonatkoztatva elmondható, hogy jelentős mértékű tudatosságról árulkodik. Többnyire lexikai, grammatikai és tartalmi hibajavítást eszközölt. A vele készített interjúban ezzel egyezően megemlítette, hogy főként a nyelvtani és lexikai tudatásában szeretne fejlődést elérni.

Hibajavítási mód	1. hét	2. hét	3.hét	4. hét	5. hét	7. hét	Összesen
Grammatikai	2	2	1	3	1	1	10
Lexikai	0	4	1	2	3	1	12
Tartalmi	0	0	0	0	4	1	8
Betűzés	1	0	0	0	0	0	1
Központozás	0	0	0	1	3	1	5
Összesen	3	6	2	6	11	6	36

**2. táblázat: „B” tanuló hibajavítási módjainak száma hetenként**

„C” tanuló (3. táblázat) esetében pedig konzisztensen hatékony korrektúra-alkalmazás volt megfigyelhető, mert az egyes szövegeken tett javítások száma közel azonos volt az összes javítás számának átlagához. Legnagyobb mértékben lexikai javítást végzett, de nagy számban szerepelt tartalmi jelölés is a szövegeiben. Az interjúban elmondta, hogy a kurzus előtt nem tekintette magát hatékony szerkesztőnek, és úgy érezte, hogy bizonyos stilisztikai kérdésekre szeretett volna koncentrálni.

Hibajavítási mód	1. hét	2. hét	3. hét	4. hét	5. hét
Grammatikai	0	1	1	0	1
Lexikai	3	6	1	5	2
Tartalmi	1	1	3	2	2
Betűzés	1	0	1	0	0
Központozás	0	1	0	0	0
Összesen	5	9	6	7	5

**3. táblázat: „C” tanuló hibajavítási módjainak száma hetenként**

Mindháromuk teljesítményét összegezve fejlődés mutatkozik a hibajavítás és szerkesztés területén is, így a korrektúra alkalmazása hatékony kiegészítő elem volt a fejlődésükben. Ezt a későbbiekben a portfólióban tett változtatások is

igazolták, melyben több alkalommal átírások és átszerkesztések voltak megfigyelhetők.

#### *Az oktató hibajavítási módjai*

A második kutatói kérdés az oktatói hibajavítási módokkal és azok arányával foglalkozott. Az oktatói hibajavítási módok (4.táblázat) két fő kategóriája alapján a indirekt mód (54,9%) dominált a direkttel (45,1%) szemben. Az altípusokat nézve pedig a lexikai és tartalmi javítás volt túlsúlyban. Érdekes módon a lexikai javítás nagyobb részben volt indirekt (85,7 %), mint direkt (4,3%). A grammatikai korrekció esetében éppen ellenkezőleg a direkt volt ugyanilyen arányban több, mint az indirekt.

Hibajavítási módok	Direkt	Indirekt	Összesen
Grammatikai	3	8	11
Lexikai	2	12	14
Tartalmi	12	2	14
Betűzés	1	2	3
Központozás	3	4	7
Stilisztikai	2	0	2
Összesen	23	28	51

**4. táblázat: Az oktató hibajavítási módjai és száma**

#### *A különböző oktatói hibajavítási módok és visszajelzések tanulói értelmezése és alkalmazása*

A harmadik és negyedik kérdés azt vizsgálta, hogy a hallgatók mennyire hatékonyan és mennyire eltérően értelmezték, illetve alkalmazták a kapott oktatói hibajavításokat és visszajelzéseket az átírás folyamatában.

Elsőként a direkt és indirekt javítási módok sikeres alkalmazását elemeztem az alapján, hogy sikeres volt-e a portfólióban megjelenő átszerkesztett szövegekben a javítás. Az eredmény (5.táblázat) azt mutatja, hogy a diákok sikeresen kezelték a direkt hibajavítási javaslatokat, mert csak két tartalmi elemre irányuló javítási módnál nem történt változtatás.

Típus	Grammatikai	Lexikai	Tartalmi	Betűzés	Központozás	Stilisztikai	Összesen
Korrekt javítás	1	2	8	0	3	1	15
Inkorrekt revision	0	0	0	0	0	0	0
Nincs változtatás	0	0	2	0	0	0	2

**5. táblázat: A direkt oktatói hibajavítási javaslatok típusai és hallgatói kezelésük**

Ezzel szemben az indirekt hibajavítási javaslatok értelmezése (6. táblázat) már nehezebbnek bizonyult a résztvevők számára. Két esetben inkorrekt javítást eszközöltek, és hét esetben figyelmen kívül hagyták a visszajelzést. Előfordult, hogy azokat a szövegrészeket, ahol egynél több hibajavítás volt megfigyelhető a hallgatók teljesen újraírták. Az interjúban „A” tanuló kitért erre a problémára, és azt mondta, hogy volt egy olyan eset, amikor egyszerűen nem tudta, hogy mit és hogyan változtasson az adott bekezdésen, így inkább teljesen átírta azt.

Típus	Grammatikai	Lexikai	Tartalmi	Betűzés	Központozás	Stilisztikai	Összesen
Korrekt javítás	4	6	2	1	2	0	15
Inkorrekt javítás	2	0	0	0	0	0	2
Nincs változtatás	2	1	1	0	2	1	7

**6. táblázat: Az indirekt oktatói hibajavítási javaslatok típusai és hallgatói kezelésük**

Ez az eset azt példázza, hogy a tanuló nem talált egy olyan stratégiát, hogy sikeresen értelmezze a kapott visszajelzést, és egyedüli módja a javításnak a figyelmen kívül hagyás volt. Így ebben a szerkesztői stratégiában nem volt hatékony, mert nem tudta a hibajavítást kezelni.

A teljes mintát nézve a tanári hibajavítási javaslat 22%-a nem került alkalmazásra a portfólióba szerkesztés folyamán, de a hallgatók javítását tekintve csupán 5%-a bizonyult inkorrektnek. Ez az eredmény is azt bizonyítja, hogy a diákok hatékonyan tudták egyénileg értelmezni a különböző javaslatokat, és

emellett az oktatói visszajelzési módok is sikeresek voltak. Az egyik interjúban elhangzott, hogy annak ellenére, hogy volt példa, nem tudta értelmezni az indirekt javítási javaslatot, de mégis értékesnek tartotta, mert így többet fejlődhetett. Ezzel ellentétben volt arra is példa, hogy egyikük frusztrációként élte meg a hasonló esetet: *„Úgy gondolom, hogy nehéz csak egyszerűen a hibát javítani, ami először lehet, hogy észre sem veszünk. Ha csak egy jelölést látok nem feltétlen tudom, hogy mi lesz a helyes javítás. Inkább szeretem, ha közvetlen magyarázatot kapok, hogy mi is a probléma forrása, és milyen lehetőség nyílik a kijavítására.”* („B” tanuló).

Ezt a kijelentést még kiegészíti az az információ, hogy a hallgató előzetes tapasztalati során leginkább direkt hibajavítással találkozott. Így ez az eset magyarázható azzal, hogy a hibajavítási stratégia alkalmazásánál a tanulók felhasználják a múltbeli tapasztalataikat is, és arra referálva, alapozva kezelik a kapott visszajelzéseket.<sup>10</sup>

Továbbá, egyikük kiemelte, hogy a hibajavítás a hiba típusától is függ, mert *„ha egyértelmű a hiba, akkor nem szükséges a hiba forrását megjelölni, és nem szükséges a direkt javítás. Azonban, ha nem egyértelmű, akkor a direktebb hibajavítás célravezetőbb, és úgy érzem, nekem szükségem is van rá, vagy csak bővebb kifejtésre, további javaslatokra. Ilyen módon tudok tudatosan a hibáimra fókuszálni.”* („B” tanuló).

Ez a vélemény is az előbbi megállapítást támasztja alá, mert ennek a tanulónak is nehezebb esett, hogy változtasson a megszokott stratégiáin, és a hibajavítás módja nagyban meghatározta, hogy mennyire sikeresen tudta kezelni azokat. Ezen probléma megoldására az oktató lehetőséget biztosított arra, hogy a diákok egymás munkáit is értékeljék, segítsék a javítás folyamatát, vagy az oktatóval egyénileg megbeszéljék a kérdéses eseteket, de mivel a diákoknak nem volt ilyen tapasztalatuk a múltban, nem voltak sikeresek ezek a módok. Az írásos visszajelzés pedig egy dialogikus viszony kialakulásának első lépésének számít az oktató és hallgató között, ezt segítheti az összetett értékelés alkalmazása és a hallgatói közös értékelés is.<sup>11</sup>

## Konklúzió

Jelen tanulmány az eddigi kutatások közé úgy illeszkedett, hogy szoros elemzéssel megvizsgálta az eltérő oktatói visszajelzések, hibajavítási módok hatását a tanulói alkalmazásukra nézve, valamint megfigyelte, hogy ezen módszerek mennyiben segítettek az egyéni szerkesztést és hibajavítást. Az esetek elemzésével a kevert értékelési technika hasznosnak bizonyult, és tudatosabbá tette a szövegek szerkesztését.

Az első kérdésben a tanulók fejlődését vizsgáltam meg a korrektúra változat készítése szempontjából. Arra voltam kíváncsi, hogy milyen hatékonysággal alkalmazzák ezt a technikát. Az eredmények azt mutatták, hogy fejleszteni tudták

---

<sup>10</sup> CAMPBELL – SCHUMM FAUSTER 2013.

<sup>11</sup> CAMPBELL – SCHUMM FAUSTER 2013.



a szerkesztői képességüket, tudatosabban tekintettek a saját szövegeikre, és az előzetesen gyengének megjelölt területekre koncentráltak a kurzus előrehaladtával. A portfólióban tapasztalható volt továbbá, hogy más javításokat is találtak még, más területen is szerkesztették a szövegeiket a korrektúra változatokkal összevetve.

A második kérdéshez kötődően az oktatói oldalról elemeztem a hibajavítást, és megállapítottam, hogy nagyobb arányban nyújtott indirekt visszajelzéseket az oktató, amelyeket több esetben nehezen értelmeztek a hallgatók. Annak ellenére, hogy a tanulók az indirekt javítást problémásnak ítélték, mégis úgy nyilatkoztak, hogy a fejlődésüket segítette, így a tudatos szerkesztésben összességében hatásosnak értékelhető ez a javítási mód.

A tanulmány a kevert értékelési módok (órai szövegírások, később korrektúrával ellátva; tanári hibajavítással kiegészített változatok, portfólió) hatékonyságát vizsgálta. A kutatás eredményeképp megállapítható, hogy a kevert értékelési módok segítették a folyamatot, amely során a diákok magabiztos és tudatosabb szerkesztőivé válhattak a szövegeiknek. Így egyszerre segítette a kurzus az írás technikai részét és a szerkesztési folyamatot.

A jelen esettanulmány egy későbbi kutatás kezdeti fázisa, amely komplexen kívánja majd elemezni a hallgatói hibajavítási módok kezelését és az oktatói visszajelzések diszkurzusanálízisét. Ezt a két tényezőt együttesen vizsgálva lehetőség nyílik a visszajelzések által generált oktató és hallgató közötti dialogikus viszony elemzésére.

## Irodalom

- BITCHENER – YOUNG – CAMERON 2005 = Bitchener, J. – Young, S. – Cameron, D.: The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14 (2005) 191–205.
- CAMPBELL – SCHUMM FAUSTER 2013 = Campbell, N. – Schumm Fauster, J.: Learner-centred feedback on writing: Feedback as dialogue. In: Reitbauer, M. – Campbell N. – Mercer, S. – Schumm Fauster, J. – Vaupetitsch, R. (eds.): *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom*. Frankfurt am Main 2013, 55–68.
- ELLIS 2009 = Ellis, R.: A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63(2009) 97–107.
- FERRIS 2006 = Ferris, D.: Does error feedback help student writers? New evidence on the short and long-term effects of written error correction. In: Hyland, K. – Hyland, F. (eds.): *Feedback in Second Language Writing*. New York 2006, 81–104.

- HAMP-LYONS 2006 = Hamp-Lyons, L.: Feedback in portfolio-based writing courses. In: Hyland, K. – Hyland, F. (eds.): *Feedback in Second Language Writing*. New York 2006, 140–161.
- HENDRICKSON 1980 = Hendrickson, J.: The treatment of written work. *Modern Language Journal* 64 (1980) 216–221.
- PENAFLOIDA 2002 = Penafloida, A. H.: Non-traditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. In: Richards, J. C. – Renandya, W. A. (eds.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge 2002, 344–353.
- TAKI 2011 = Taki, S.: The Effect of Using Portfolio-based Writing Assessment on Language Learning: The Case of Young Iranian EFL Learners. *English Language Teaching* 4:3 (2011) 192–199.
- TRUSCOTT 1996 = Truscott, J.: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46:2 (1996) 327–369.

### **A case study on the effects of complex feedback practice in an EFL writing course**

ÉDUA BOGLÁRKA CSIBY

The aim of this case study is to explore the possible relationship between the practice of proofreading and the efficacy of applying written corrective feedback. My focus is on the development of efficient editing with the two mentioned techniques. Moreover, the other aim of this paper is to explore the effects of different types of error correction on the treatment of the errors by the students during the process of editing. The dataset for this study consisted of student texts with proofreading and teacher feedback in student texts; the finalised version of portfolio from all the participants, and transcribed, retrospective semi-structured interviews with participants. This study addresses the following research questions:

1. Does the proofreading have any effects on improving the process of self-editing and error correction?
2. What types of error correction does the instructor use to give feedback?
3. Do students apply the different types of the instructor's error correction differently?
4. In what ways do students' attitude and perception relate to performance in writing and editing?